

Reyer, Jürgen

Sven Kluge: Vermisste Heimat? Zum emanzipativ-repressiven Doppelcharakter der Gemeinschaftsthematik innerhalb der modernen Pädagogik. Leipzig: Frank & Timme 2008. 732 S., 49,80 EUR [Rezension]
Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 2, S. 311-313



Quellenangabe/ Reference:

Reyer, Jürgen: Sven Kluge: Vermisste Heimat? Zum emanzipativ-repressiven Doppelcharakter der Gemeinschaftsthematik innerhalb der modernen Pädagogik. Leipzig: Frank & Timme 2008. 732 S., 49,80 EUR [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 2, S. 311-313 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-51807 - DOI: 10.25656/01:5180

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-51807>

<https://doi.org/10.25656/01:5180>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlicher Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Elite und Exzellenz

Werner Helsper

Elite und Exzellenz – Transformationen im Feld von Bildung und Wissenschaft? Einleitung in den Thementeil.....	167
---	-----

Bernd Zymek

Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten ..	175
---	-----

Norbert Ricken

Elite und Exzellenz – Machttheoretische Analysen zum neueren Wissenschaftsdiskurs	194
--	-----

Kai Maaz/Gabriel Nagy/Kathrin Jonkmann/Jürgen Baumert

Eliteschulen in Deutschland. Eine Analyse zur Existenz von Exzellenz und Elite in der gymnasialen Bildungslandschaft aus einer institutionellen Perspektive	211
--	-----

Heiner Ullrich/Susanne Strunck

Zwischen Kontinuität und Innovation: Aktuelle Entwicklungen im deutschen Privatschulwesen.....	228
---	-----

Gero Lenhardt/Manfred Stock

Gebildete Stände oder gebildete Bürger? Hochschulbildung und Elite- vorstellungen in Deutschland und in den USA	244
--	-----

Richard Münch

Stratifikation der Hochschullandschaft: Zwischen Leistungswettbewerb und Machtlogik	258
--	-----

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Elite und Exzellenz“	274
---	-----

Allgemeiner Teil

Johannes Bellmann/Manfred Weiß

Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle	286
---	-----

Besprechungen

Sebastian Idel

Fritz Bohnsack: Schule – Verlust oder Stärkung der Person?	309
--	-----

Jürgen Reyer

Sven Kluge: Vermisste Heimat? Zum emanzipativ-repressiven Doppelcharakter der Gemeinschaftsthematik innerhalb der modernen Pädagogik	311
---	-----

Philipp Gonon

Ingeborg Schüller: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung – theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen	
Sabine Schmidt-Lauff: Zeit für Bildung im Erwachsenenalter – Interdisziplinäre und empirische Zugänge	
Andreas Fejes/Katherine Nicoll (Eds.): Foucault and Lifelong Learning – Governing the subject	314

Micha Brumlik

Wilma Aden-Grossmann: Berthold Simonsohn. Biographie des jüdischen Sozialpädagogen und Juristen	317
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	319
-------------------------------------	-----

Beilagenhinweis

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlag, Stuttgart, bei.

Bohnsack auf eine tiefere Dimension des Vertrauens, nämlich „ein Vertrauen in den Sinn und in die tragende Unterstützung menschlicher Lebens- und Überlebensbemühungen durch die Welt bzw. das Sein“ (S. 120). Eine so verstandene Zielorientierung von Schule kann sich nicht in den von Bohnsack diskutierten innerschulischen Reformansätzen – Individualisierung, Öffnung des Unterrichts, Gesundheitserziehung etc. – erschöpfen, sie muss sich auch auf die Förderung des Seins-Vertrauens konzentrieren. Der besondere Ort hierfür soll ein überkonfessioneller Religionsunterricht sein, von Bohnsack als „Arbeitsbereich Seins-Vertrauen“ gekennzeichnet, der als „offenes Gespräch bei den Fragen und Problemen der Heranwachsenden“ anzusetzen sei (S. 153).

Bohnsacks Bemühungen um eine grundlegende Sinnorientierung unter Bedingungen einer kulturellen Pluralität moderner Lebensformen und der weltanschaulichen Neutralität von Schule geben der normativen Schulpädagogik und auch interessierten Lehrer/innen wichtige Reflexionsimpulse. Zwei poststrukturalistisch motivierte Einwände seien gegen die Vorstellung einer dialogischen Pädagogik vorgebracht: Erstens können die dialogischen Du-Beziehungen, entgegen ihrer harmonistischen Auslegung, auch als paradoxe Anerkennungsverhältnisse begriffen werden. Sie sind eingebettet in Kämpfe um Anerkennung. Die Anerkennung konstituiert den Anderen als Subjekt, indem sie ihn unterwirft, sie subjektiviert ihn. Sie löst eben dadurch die Andersheit des Du auf, indem sie es zu jemandem macht, dem sich das Du wieder entziehen kann, um seine Andersheit zu wahren und um wiederum als Anderer erfahrbar zu bleiben. Zweitens sind die Anerkennungsverhältnisse im Unterricht nicht zwei-, sondern dreistellig: Es ist nicht der exklusive und geschützte Dialog zwischen dir und mir, den der Unterricht konstituiert, sondern das vielstimmige Ich mit euch, der personale Dialog ist eingelassen in die sich ihm gegenüber verhaltende Öffentlichkeit des Klassenkollektivs. Auch dies bricht die Harmonie des Dialogs zwischen den Beteiligten.

Dr. Till-Sebastian Idel
Institut für Erziehungswissenschaft
FB 02: Sozialwissenschaften, Medien und Sport
Johannes Gutenberg-Universität
55099 Mainz
E-Mail: idel@uni-mainz.de

Sven Kluge: Vermisste Heimat? Zum emanzipativ-repressiven Doppelcharakter der Gemeinschaftsthematik innerhalb der modernen Pädagogik. Leipzig: Frank & Timme 2008. 732 S., 49,80 EUR.

Das Begriffspaar Individuum und Gemeinschaft/Gesellschaft war, wie für die Sozialwissenschaften insgesamt, auch für diverse Theoriebildungen der modernen Pädagogik konstitutiv, insbesondere für die ältere Theorietradition der Sozialpädagogik als Bildungstheorie bis in die 1920er-Jahre hinein. Dieses Begriffspaar liegt auch der Arbeit von Sven Kluge zugrunde. Zu seiner Fragestellung findet er, indem er der „gängigen Meinung, dass das pädagogische Sinnieren über ‚Gemeinschaft‘ per se eine Domäne des (National-/Wert-) Konservatismus oder gar faschistischer (Hitlers ‚Volksgemeinschaft aus Blut und Boden‘) und/oder autoritär-sozialistischer (Ulbrichts ‚sozialistische Menschengemeinschaft‘) Strömungen sei, ... in ihrer Einseitigkeit aufs Schärfste“ widerspricht (S. 13). Vielmehr meint er, und das richtet sich als pauschale Kritik an die gesamte neuere Historische, Allgemeine und Sozialpädagogik: „Gerade innerhalb des pädagogischen Spektrums der Dekaden vor 1933 existieren eine Reihe von aufklärerisch-emanzipativ ausgerichteten Gemeinschaftskonzepten, welche diesen Positionen diametral entgegenstehen und die entweder – u.a. forciert durch die hegemoniale Arbeit geisteswissenschaftlicher Pädagogen – nach 1945 in Vergessenheit geraten sind oder im Nachhinein von vermeintlich ‚postideologischen‘ Erziehungswissenschaftlern zwar herangezogen, dann jedoch postwendend und unzulässigerweise in die vom ‚Totalitarismusschema‘ vorgegebenen Formen gepresst werden“ (S. 14).

Und dann kommt, der Leser ahnt es schon, das Glaubensbekenntnis: „Diese Horizontverengung erweist sich ... insbesondere aus dem Grunde als fatal, weil die Gemeinschaftskategorie für eine kritische Bildungstheorie letztlich unverzichtbar ist: mit ihr verbinden sich Utopien einer alternativen, sozial-demokratischen Vergesellschaftung, die Vorstellung einer nicht-formalistischen, kollektiven Autonomie und – hiermit eng verbandelt – die Hoffnung einer individuellen Emanzipation, welche der post-fordistische Individualismus und (s)ein subjektivistisch-zweckrationales ‚Autonomieverständnis‘ gegenwärtig

vollends zu ersticken drohen“ (ebd.). Kluge vertritt „... von einem aufklärerischen Standpunkt aus die starke These, dass sich mit Bezug auf die moderne pädagogische Gemeinschaftsthematik – jenseits der unzweifelhaft totalitären Varianten – zwei große Traditionslinien unterscheiden lassen ...“ (S. 15). Die eine verbindet er mit demokratisch-emanzipativen Konzepten, die den Gedanken des freien Individuums zur Voraussetzung haben, die andere mit affirmativ-reaktionären Konzepten, die den Gedanken des freien Individuums der Gemeinschaft unterordnen oder gänzlich verschleifen.

Kluge untersucht zwei große Zeiträume, die jeweils auch die zwei Hauptteile des Buches ausmachen. Der eine reicht von 1880 bis 1933; der zweite, mit einem Vorlaufkapitel von 1945 bis 1970, reicht von den 1970er Jahren bis in die Gegenwart. Die Kapitel der Teile sind durchnummeriert.

Die Teile des ersten Kapitels gelten dem Gemeinschafts-/Gesellschafts-Diskurs im Anschluss an Tönnies und der „zivilisationsfeindliche[n] Verengung des Gemeinschaftsbegriffs“ (S. 31-71). Das zweite und dritte Kapitel beschäftigen sich mit dem „Aufbau des Gemeinschaftsdiskurses innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ (S. 73-138) und mit dem „Gemeinschaftsdiskurs innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik während der Weimarer Zeit“ (S. 139-225). Die Positionen Herman Nohls und Eduard Sprangers werden detailliert beschrieben und die Sonderrolle Theodor Litts in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gewürdigt. Die „Gemeinschaftsutopie Paul Oestreichs“ wird in einem „Exkurs“ (viertes Kapitel, S. 227-251) als „vielversprechende emanzipative Alternative zum geisteswissenschaftlichen Mainstream“ hinterfragt. Im fünften Kapitel geht der Verfasser der „Reaktion der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf die Republikkrise ab 1930 und ihre[r] Stellung zur nationalsozialistischen Machtübernahme“ nach (S. 253-287).

Nach den konservativen bis reaktionären Positionen, die Kluge bei der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ausmacht – auch Theodor Litt findet letztlich keine Gnade vor dem unbestechlichen Auge des Verfassers –, kommen im sechsten und im siebten Kapitel die ‚Guten‘ zu Wort. Im sechsten Kapitel (S. 289-335) werden der „pädagogisch-politische Gemeinschaftsbegriff

im Marburger Neukantianismus“ und „Paul Natorps Ansatz einer emanzipatorischen Gemeinschaftserziehung“ referiert. Von da aus geht es im siebten Kapitel (S. 337-425) direkt zum „Erziehungsgedanken und Gemeinschaftsbegriff im Umfeld des Austromarxismus“, insbesondere zu dem marxistischen Soziologen Max Adler, denn Kluge sieht „nicht unbeträchtliche Schnittmengen mit den Anliegen der Marburger Neukantianer“ (S. 335).

Der zweite Hauptteil der Arbeit beginnt mit dem achten Kapitel (S. 429-478), in dem es u. a. um den „bundesrepublikanische[n] Neokonservatismus“ und die „(Neu-)Konstituierung konservativer Ideenpolitik und Pädagogik nach 1945“ geht. In den Kapiteln neun und zehn beschäftigt sich der Verfasser mit Lebensweltkonzepten, und zwar im neunten Kapitel (S. 479-540) mit solchen in der „Pädagogik des Neokonservatismus“, im zehnten Kapitel (S. 541-599) mit dem „emanzipatorischen Gehalt des Lebensweltkonzeptes der kritischen Erziehungswissenschaft“.

Im elften Kapitel (S. 601-649) geht Kluge auf „Kommunitarismus“ und „Bürgergesellschaft“ unter der Frage einer „Renaissance des Gemeinschaftsgedankens“ ein. Unter sozialarbeitswissenschaftlicher Perspektive beinhaltet das zwölfte und letzte Kapitel (S. 651-699) die „Gemeinwesenarbeit und Anerkennungskämpfe jenseits von (kommunitärer) Lebensweltorientierung und bürgerschaftlicher Aktivierung“ mit dem Ergebnis einer „pädagogischen Aktualität der Utopie einer sozialen Demokratie“.

Der Verfasser hat den Anspruch, mit seiner Arbeit den „Doppelcharakter der Gemeinschaftsthematik innerhalb der modernen Pädagogik“ zu untersuchen. Was ist die „moderne Pädagogik“? Die Untersuchung beginnt mit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Das ist sicherlich nicht unstatthaft – wenn die Entscheidung begründet würde. Die pädagogische Gemeinschaftsthematik und -problematik entsteht aber nicht in diesem Zeitraum und sicherlich auch nicht mit Tönnies, was nicht heißt, dass er kein wichtiger Stichwortgeber gewesen wäre. Aber die Gemeinschaftsthematik findet sich in der Nationalpädagogik des frühen 19. Jahrhunderts, sie findet sich bei Friedrich Schleiermacher, Karl Mager und Adolf Diesterweg, bei Friedrich Wilhelm Dörpfeld, bei den Herbartianern und Spätherbartianern wie Johannes Trüper, Otto Willmann und Wilhelm Rein.

Sie alle kommen nicht vor, obgleich doch, zumindest die Letzteren, in den Untersuchungszeitraum gehören. Der Leser fragt sich, warum über mehr als zwanzig Seiten die bekannten Positionen von Ferdinand Tönnies referiert werden, aber kein Wort darüber zu finden ist, wie sich die pädagogische Gemeinschaftsthematik im 19. Jahrhundert aufgebaut hatte.

Solche Fragen stellen sich einfach deswegen ein, weil der Verfasser die Entscheidungskriterien für seine Auswahl nicht nennt. In der Einleitung teilt er zwar wortreich mit, *was* er zu tun beabsichtigt; bei der Frage nach dem *Warum* ist er eher wortkarg. Man nennt das wohl implizites Denken, das darauf vertraut, der Leser werde schon Ordnung in die methodische Unordnung bringen.

Was die Lust am Weiterlesen schon während der Einleitung schmälert, ist, dass Thesen aufgestellt werden, die zwar nicht neu sind und, zumindest diskussionswürdig, schon belegt wurden, die aber hier mit Originalitätsanspruch vorgetragen werden. Einfach nur ohne weitere Begründung und Belege zu sagen, es bestünde eine „gängige Meinung“ (S. 13) darüber, dass die pädagogische Gemeinschaftsthematik auf diese oder jene Weise besetzt sei, um dann umstandslos das eigene Anliegen als originell auszugeben, entspricht nicht den Gepflogenheiten seriöser wissenschaftlicher Kommunikation, geschweige denn den Standards beim Aufbau einer wissenschaftlichen Fragestellung. Hier hat jemand auf 732 Seiten aufgeschrieben, was er so gelesen und dabei gelernt hat, was ihn interessierte und weniger interessierte, was ihn faszinierte und als Wahrheit gefangen nahm. Die Erkenntnis der Möglichkeit eines nicht-affirmativen Umgangs mit dem Gemeinschaftsbegriff gönnt man dem Verfasser gern. Nur: Was da als „Kernthese“ (S. 13) mit Neuigkeitscharakter ausgegeben wird ist dem eingelesenen Fachpublikum doch längst bekannt.

Wer sich aus dem Fachpublikum der Mühe unterzieht, diese umfangreiche Dissertation zu lesen, wird sicherlich, oder auch nur vielleicht, das eine oder andere mit Gewinn aufnehmen. Bei Vielen wird sich der Eindruck verdichten, das Meiste schon einmal gelesen zu haben. Verärgert aber werden alle sein, die erkennen, dass der Doktorand die einschlägige Fachliteratur entweder nicht kennt oder für seine Thematik nicht aufgearbeitet hat. Es kann nicht gehen, für sich ei-

nen „aufklärerischen Standpunkt“ zu reklamieren und den Anspruch zu erheben, eine „starke These“ (S. 15) vertreten zu wollen, um sich damit von der Auseinandersetzung mit der einschlägigen Literatur zu dispensieren. Statt einer gründlichen, gerne auch kritischen Sichtung und Würdigung der neueren Bearbeitungsversuche, glaubt Kluge sich mit ihrer pauschalen Verwerfung begnügen zu dürfen. Kluge hat nicht zur Kenntnis genommen, dass die gesamte neuere historisch-kritische Theoriedebatte der Sozialpädagogik wie auch die kritisch-historische Revision der Reformpädagogik im Kern immer auch die pädagogische Gemeinschaftsthematik zum Gegenstand hatte. Und dies deswegen, und das hätte ja ganz im Sinne des Verfassers gelegen, weil der sozialpädagogische Gemeinschaftsbegriff als kritisches Korrektiv – nicht Gegenbegriff – zur Einseitigkeit neuhumanistischer Individualbildung entstand. Die neueren begriffs-, problem- und sozialhistorischen Studien, die diese Zusammenhänge thematisieren, sind dem Verfasser unbekannt, haben jedenfalls keinen Eingang in seine Überlegungen gefunden. Und wenn er doch einmal nicht umhin kommt, Bezug zu nehmen, dann im Duktus des linksmoralistischen Intellektualismus der Achtundsechziger. Für seine Behauptung, dass die Gemeinschaftsthematik von „vermeintlich ‚postideologischen‘ Erziehungswissenschaftlern ... unzulässigerweise in die vom ‚Totalitarismus-schema‘ vorgegebenen Formen gepresst“ worden sei, gibt es einen einzelnen, nicht kommentierten Fußnotenhinweis: „... Jürgen Oelkers: Reformpädagogik – Eine kritische Dogmengeschichte ...“ (S. 14).

Sven Kluges, „von einem aufklärerischen Standpunkt“ (S. 15) – was ist das eigentlich? – vorgetragene These, „dass sich mit Bezug auf die moderne pädagogische Gemeinschaftsthematik ... zwei große Traditionslinien unterscheiden lassen“ (ebd.), ist keine These, schon gar nicht eine „starke“, wenn sich denn mit dem Ausdruck These der begründete Anspruch verbindet, dass gegenüber dem bisherigen Forschungsstand eine neue und weiterführende Fragen generierende Sichtweise zur Geltung gebracht werden soll.

Professor em. Dr. Jürgen Reyer
Gartenstraße 11
99869 Mühlberg
E-Mail: zaunkoenig-muehlberg@t-online.de